

# LINGÜÍSTICA EN LA ESCUELA: ANÁLISIS SINTÁCTICO

A L. Tesnière (1893-1954), porque ha llegado tarde

Por: **Antonio Manjón-Cabeza Cruz**

Profesor Titular de la E.U. de Magisterio de Toledo

e-mail: [amanjon@mag-to.uclm.es](mailto:amanjon@mag-to.uclm.es)

.....

## RESUMEN:

Las corrientes dominantes en la enseñanza de la lengua materna han tenido consecuencias positivas y negativas. Entre las últimas cabe recordar el abandono de reflexión y experimentación en la enseñanza de cuestiones lingüísticas, especialmente en el terreno del análisis sintáctico escolar. En este trabajo repaso los fundamentos lingüístico-perceptivos del análisis sintáctico oficial (constituyentes inmediatos) y de una posible alternativa (dependencias). Defiendo que, aunque ambos son equiparables científicamente, no lo son desde el punto de vista didáctico; prueba de ello es que existe la práctica habitual de realizar ejercicios de conciencia sintáctica con niños de Educación Infantil, que, por desgracia, después no tienen continuidad escolar.

**PALABRAS CLAVE:** análisis sintáctico, escuela, Gestalt, modelo liminar, constituyentes, dependencias, iconos.

## 1. ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y ENSEÑANZA DE LA LINGÜÍSTICA

Es sabido que, tras las nuevas directrices pedagógicas emanadas de la L.O.G.S.E., la enseñanza de la lingüística en las etapas educativas obligatorias se ha visto mermada, puesto que ahora el objetivo primordial es la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos, tanto oral como escrita. Esta es una reivindicación nada moderna, puesto que en el ámbito español podemos aludir a las opiniones de Américo Castro (1922) o de Samuel Gili Gaya (1952), entre otros.

Pero la enseñanza de la lingüística sigue presente como recogen las directrices ministeriales correspondientes. En lo que atañe al análisis sintáctico, si resumimos las directrices del M.E.C. (1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1992e y 1992f), obtendremos una tabla de secuenciación de contenidos similar a la siguiente:

ETAPA	EDAD	CONTENIDOS
Ed. Infantil	0-5	
Ed. Primaria	6-11	Distinción sujeto / predicado
E.S.O. 1er ciclo	12-13	Constituyentes de la oración
E.S.O. 2º ciclo	14-15	Coordinación y subordinación
Bachillerato 1er curso	16	La oración y sus constituyentes
Bachillerato 2º curso	17	La oración: clases, funciones y relaciones

La defensa del retraso en la enseñanza de estos contenidos ha sido más acusada en los teóricos de la Didáctica de la Lengua que en los libros de texto escolares y en la concepción de los propios profesionales que siguen dándole un alto valor formativo, de lo que dan prueba estudios como el de Aranda Muñoz (1986). Esta es una paradoja en parte explicable, puesto que se supone que los especialistas en Didáctica de la Lengua deben ser la avanzadilla de los nuevos planteamientos. Pero hay modos de proceder que llaman la atención: lo normal es que en los manuales recientes de Didáctica de la Lengua y la Literatura, que suelen seguir los nuevos enfoques comunicativos, se defienda que hay que dar entrada a conocimientos psicolingüísticos, sociolingüísticos y pragmático-textuales, pero no se dice normalmente que se anule la

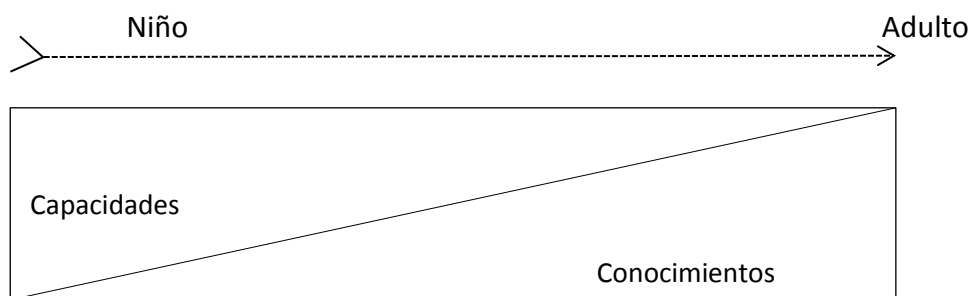
reflexión sintáctica, sino que deben coexistir. Sin embargo, en esos mismos manuales la reflexión sobre el análisis sintáctico escolar o bien brilla por su ausencia, o bien se presentan tratamientos anclados en el pasado donde no se plantea ningún tipo de renovación y experimentación.

Pero, más tarde o más temprano, se ha de introducir el análisis sintáctico en la enseñanza y, por lo tanto, merece seguir teniendo un mínimo de reflexión teórica previa.

## 2. PREJUICIOS SOBRE EL ANÁLISIS SINTÁCTICO

El actual silencio sobre la enseñanza del análisis sintáctico se basa en prejuicios. Hay que reconocer que existen razones para esos prejuicios:

- a) Psicológicas: desde la popularización de las ideas de Piaget es usual afirmar que es inútil o incluso contraproducente realizar operaciones formales con niños que no han alcanzado el pensamiento formal. Sabemos que éste se alcanza tarde, si es que se alcanza. Parece evidente que el análisis sintáctico conlleva fuertes dosis de formalidad, luego su introducción debe retrasarse en el tiempo.
- b) Lingüísticas: las teorías sintácticas son cada vez más formales y más alejadas de afanes didácticos. Se suelen evaluar por su validez computacional, no se trata su validez didáctica. No deja de ser sumamente revelador que muchos lingüistas digan que en la escuela no debe usarse la teoría que postulan -caso de Chomsky<sup>1</sup> (1988, 146-147)-, lo que da idea de la ideología elitista subyacente a sus quehaceres. Dadas las características formalistas de las propuestas sintácticas dominantes en el plano teórico, es muy difícil experimentar con ellas a determinadas edades.
- c) Pedagógicas: se ha creado una falsa dicotomía entre desarrollo de capacidades y desarrollo de contenidos. Hay que recordar, con Crespo Cano (1985: 335-364) que en el desarrollo de cualquier persona y en cualquier campo hay capacidades y conocimientos, que ambos son necesarios, que ambos son insolubles, pero que progresan de modo distinto, como se muestra en el esquema siguiente:



Parece de sentido común que las capacidades para nada sirven –aunque ahora se llaman contenidos procedimentales- si no se pueden aplicar a conocimientos –ahora llamados contenidos conceptuales-.

Si eliminamos alguna de las razones expuestas con anterioridad los prejuicios deberían disminuir. Y eso es relativamente fácil de hacer desde la lingüística puesto que hay teorías sintácticas que pueden servir como base del trabajo escolar y que son mucho menos formales que las dominantes en el panorama de la lingüística moderna.

Propuestas de renovación y experimentación lingüístico-pedagógica en este sentido se encuentran sobre todo en el ámbito anglosajón, y nos son conocidas gracias a los trabajos de R. Hudson<sup>2</sup> (1992, 1998, 2000), mientras que en el caso español son bastante inusuales. Citamos algunas:

- 1) El movimiento conocido como Conocimiento del Lenguaje, basado en los trabajos de Halliday, que no desdeña la enseñanza gramatical -junto a otras variadas parcelas del saber lingüístico- y experimentado en el Reino Unido.
- 2) Enseñanza de la gramática basada en los procesos lecto-escribanos, con desarrollo en Australia y Reino Unido, basada tanto en las ideas de Halliday como de S. Dik.
- 3) Gramática como ciencia, que surge de la idea de que la gramática es en sí misma un campo de investigación científica y que los niños pueden formular hipótesis sobre esa área. Tiene su desarrollo en los E.E.U.U., de la mano de lingüistas y enseñantes fuertemente influidos por las ideas chomskyanas.
- 4) En España, Sastre y Moreno (1988: 304-305) abogan por el abandono del formalismo en el análisis oracional, para lo que proponen un análisis semántico basado en las primeras formulaciones de la gramática de casos de Fillmore, aunque con la incongruencia de que subyacen planteamientos psico-pedagógicos formalistas, puesto que se defiende que el inicio de ese análisis debe ser tardío en el tiempo (13 o 14 años). Si la actividad propuesta no es formal, no habrá que esperar necesariamente el llamado pensamiento formal.

### **3. LA PERCEPCIÓN, LAS TEORÍAS Y EL ANÁLISIS SINTÁCTICO**

Cualquiera que haya tenido una historia escolar mínimamente dilatada sabe que hay distintas maneras de analizar una oración: todos sabemos que hay distintas representaciones gráficas, desde los árboles hasta la redacción pasando por distintos sistemas de cajas, y que se sustentan en distintas nociones teóricas. Parece inevitable, por tanto, que surja la pregunta: *¿cuál es la teoría y cuál la práctica correcta?* Seguramente todas lo son. Para intentar justificar esta aparente falta de respuesta hay que tener en cuenta ciertas premisas de sentido común, que paso a enumerar y comentar.

Primera: el lenguaje es un objeto humano, y, por lo tanto, múltiple, complejo, variable e imperfecto<sup>3</sup>.

Segunda: las lenguas son instrumentos de comunicación y como todos los sistemas comunicativos son mecanismos perceptivos.

Tercera: si las lenguas sirven para ser percibidas está claro que operaran sobre ellas las leyes de la percepción.

Cuarta: los lingüistas son humanos, por lo que sobre ellos actuarán los mismos principios perceptivos que sobre el resto de los mortales.

Como nos enseña la psicología de la *Gestalt*, sobre la percepción humana operan dos factores fundamentales: por un lado articulamos la percepción en figura y fondos y, por otro, agrupamos las percepciones según unos principios o leyes bastante conocidos en el ámbito de la percepción visual, pero mucho menos en el campo de la comunicación humana básica, que es primordialmente auditiva: el lenguaje. Esta situación está cambiando, puesto que desde el modelo liminar del profesor López García, al que sigo en las páginas siguientes<sup>4</sup>, se ha dado entrada al tratamiento perceptivo del lenguaje.

La importancia de la percepción lingüística en figuras y fondos se puede ejemplificar con las teorías del signo lingüístico. Si sólo tenemos en cuenta al emisor surge la concepción archiconocida de Saussure: el signo es una unidad psíquica de dos caras, resultado de la unión de un significante y un significado. Pero si somos realistas, habrá que aceptar que el lenguaje es un hecho social, de modo que para explicar el signo lingüístico hay que tener en cuenta lo que sucede entre un emisor y un receptor, no lo que sabe un emisor; así que habrá que concluir con López García (1994, 34-44), que el único signo real es el de Peirce<sup>5</sup>: un signo es la asociación de un significante dicho por un hablante, junto con el significado que suscita en un oyente.

Pero debe observarse que hacemos intervenir la percepción, por lo que conviene matizar. Así, la percepción humana, según la teoría de la *Gestalt*, se basa en la contraposición de, al menos, dos elementos: figura y fondo<sup>6</sup>. La figura es el elemento mejor percibido o dominante en contraposición al fondo que es peor percibido, más débil o recesivo.

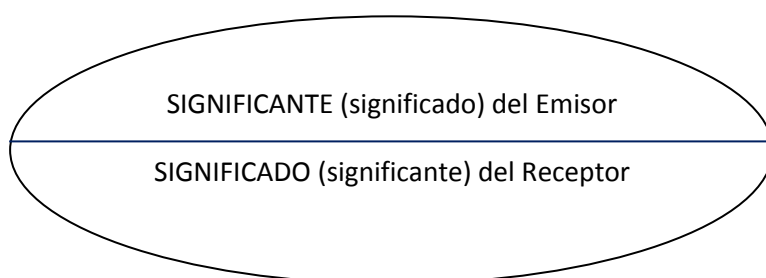
También sabemos que hay dos hechos básicos en la comunicación humana:

- 1) La redundancia parte siempre del emisor, es decir, se esfuerza por mantener la forma, el significante, aportando elementos "innecesarios", como las diversas formas de concordancia. Por ejemplo, en una oración como *A mis alumnos les aburren las clases* aparecen diversas concordancias que no son comunicativamente necesarias, pero que no podemos obviar: les repite a mis

*alumnos, aburren* repite el plural de *las clases*, *mis* el plural de *alumnos*, etc. Parece ser, por tanto, que para el emisor lo más importante es el significante; el significado aparece, pero de manera más débil.

2) El receptor capta mejor el significado que el significante. De hecho, podemos repetir literalmente lo que nos han dicho siempre que haya transcurrido poco tiempo, puesto que almacenamos el mensaje en la memoria a corto plazo. Pero si pasa algún tiempo el mensaje es almacenado como significado en la memoria a largo plazo. Quiere decir esto que para el receptor lo más importante es el significado; siempre aparece el significante, pero de manera débil.

Si tenemos lo anterior en cuenta, el signo de Peirce se complica algo:



donde las mayúsculas constituyen las figuras y las minúsculas el fondo.

El segundo factor decisivo a la hora de explicar la percepción lingüística está constituido por las leyes o principios gestálticos. Los más importantes son los que siguen:

- a) Ley de semejanza, según la cual, en igualdad de circunstancias, los estímulos semejantes tienden a agruparse. La plasmación gramatical más evidente de este principio es la concordancia. Decimos que *mis alumnos* es sujeto en una oración como *Mis alumnos toman demasiados apuntes* porque, entre otras razones, se parece al verbo, concuerda con *toman*.
- b) Ley de clausura, por la que, en igualdad de condiciones, los estímulos tienden a configurar superficies cerradas. El correlato lingüístico de esta ley es el régimen o rección. Por ejemplo, un verbo como *estudiar* exige o rige un sujeto de determinado tipo (*María, niños, estudiantes, etc*) de modo que pasan a formar una unidad cerrada con dos partes que se presuponen.
- c) Ley de la proximidad, que nos dice que en igualdad de condiciones los estímulos próximos tienden a agruparse. En las lenguas las relaciones temáticas son manifestación de este principio perceptivo. Decimos que en *Ese coche cuesta demasiado*, es un sujeto puesto que aparece junto al verbo y, además, el verbo dice algo de él.

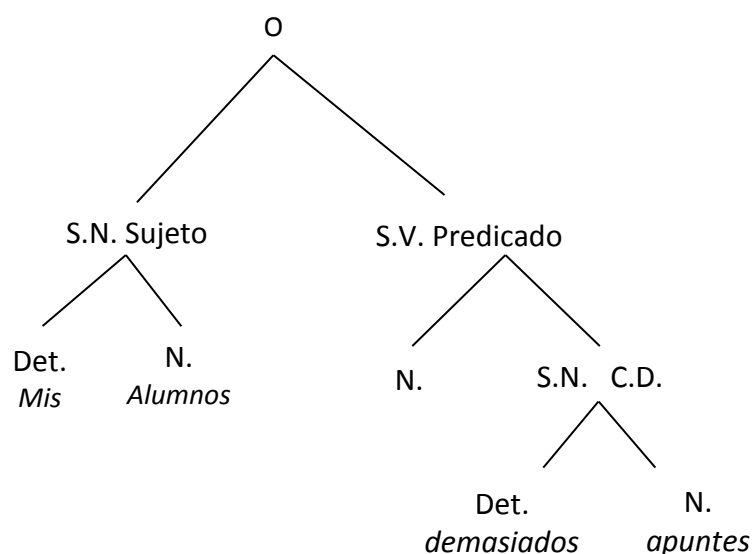
d) Ley de la buena forma, por la que tendemos a agrupar los estímulos según pautas sociales adquiridas en la comunidad a la que pertenecemos. Como señala el profesor López García, el criterio lingüístico de la focalización es correlato de este principio. Así, por ejemplo, en *Mi primer marido, Pierre, murió*, la secuencia *mi primer marido, Pierre* es sujeto porque es importante para la hablante.

A partir de este momento conviene que nos detengamos en la cuarta premisa: los lingüistas son humanos y sobre ellos también actúan los principios gestálticos. Así que van a estructurar la realidad –en este caso el lenguaje– según figuras y fondos. En el caso del análisis oracional elegirán una de las leyes como figura y las demás como fondo (hay que recordar que mientras la figura es única el fondo puede ser múltiple). La percepción mayoritaria de los gramáticos ha sido adoptar como figura el principio de la semejanza, es decir, la concordancia.

Es muy importante recordar dos hechos:

a) La concordancia es una manifestación que tiene su origen en el emisor y es, por definición, predominantemente formal, puesto que su plasmación se centra en el significante.

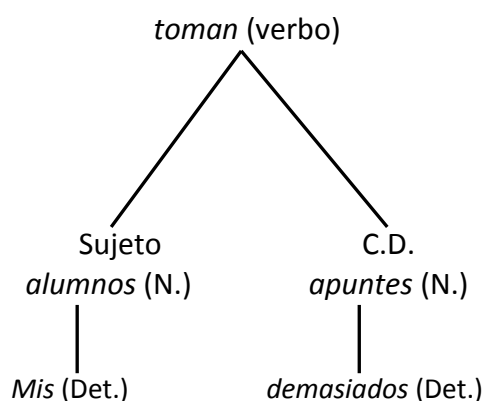
b) El análisis basado en la ley de semejanza se realiza por medio de constituyentes inmediatos de la oración, puesto que en la mayoría de las lenguas occidentales la concordancia básica oracional es la que se establece entre el núcleo del sujeto y el núcleo del predicado. Esto es lo que hemos hecho casi todos a lo largo de nuestra historia escolar, independientemente de que hubiéramos seguido distintas maneras de representarlo. De este modo el análisis de una oración como *Mis alumnos toman demasiados apuntes* consiste en ir subdividiendo en constituyentes binarios<sup>7</sup>:



Pero ha habido otra corriente minoritaria que ha tomado como figura perceptivo-científica la ley de la clausura y como fondo las demás –opción absolutamente válida- ; con lo que surge otra teoría sintáctica y otra manera de analizar, puesto que:

a) La ley de la clausura se manifiesta en el régimen y éste es sintáctico-semántico , por lo tanto, menos formal ya que el significado debe estar presente.

b) El análisis basado en la ley de clausura no puede realizarse en constituyentes inmediatos, sino por medio de relaciones de dependencias entre partes de la oración, por la sencilla razón de que quien impone la rección es una palabra: en el nivel superior es el verbo. Según este análisis, de la misma oración anterior, obtendremos un árbol de dependencias similar al siguiente:



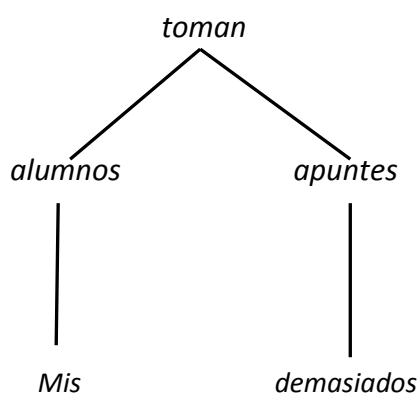
Ya podemos comparar los dos análisis:

a) Algo evidente es que hay menos elementos. Desaparece lo que los teóricos llaman nudos no terminales o no lexicales, es decir, aquellos que no tienen un correlato en una palabra determinada. Es el caso, por ejemplo, de S.V. Predicado que en el primer análisis está formado por dos constituyentes inmediatos: *toman*, que sí es un nudo terminal y S.N. C.D., que es un nudo no terminal, que necesita descomponerse a su vez para dar cuenta de todo el análisis de la oración.

b) Eso trae una consecuencia didáctica inmediata. Los nudos terminales no necesitan terminología porque tienen un soporte real (la palabra), mientras que los nudos vacíos a la fuerza necesitan ser nombrados para existir, lo que conlleva terminología. De modo que esa característica fundamental nos



permite analizar sin terminología la oración anterior y el análisis es completamente correcto<sup>8</sup>:



c) Si se observa el último análisis, deducimos otra consecuencia didáctica importante: este tipo de trabajo permite una secuenciación de los contenidos mucho más lógica, puesto que la terminología se puede ir aumentando de manera paulatina.

d) El trabajo con categorías sintáctico-semánticas sin nudos vacíos hace que el análisis sea mucho más icónico, más conectado con la realidad y, por tanto, más fácil de captar.

No me estoy inventando nada. Esta segunda manera de analizar se basa en las ideas de Lucien Tesnière<sup>9</sup> (1893-1954), plasmadas, sobre todo, en una gran obra de publicación póstuma (1959). No es casual que una de las características más llamativas del quehacer de Tesnière fue su afán pedagógico, incluso tuvo la tremenda osadía de bajar a la escuela, puesto que siempre estuvo interesado en la enseñanza y no concebía que una teoría pudiese obviar su aplicación didáctica. Así le fue: en su país de origen sigue siendo un gran desconocido, lo mismo que entre los profesionales de la enseñanza de muchísimos países.

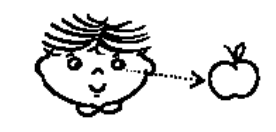
#### **4. LOS EJERCICIOS DE CONCIENCIA SINTÁCTICA**

Bajemos ahora nosotros a la escuela y lo primero que constatamos es que, salvo rarísimas excepciones, esa manera de analizar no se practica, pues la reflexión sobre la sintaxis de la lengua materna se hace siempre desde postulados que se basan en la ley de semejanza, la concordancia y los constituyentes inmediatos.

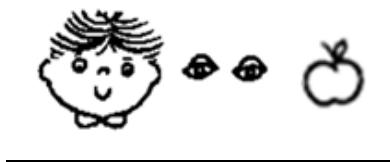
Nos podemos preguntar dónde podrían aparecer análisis que no sigan a rajatabla los postulados anteriores. La respuesta es que este tipo de trabajo aflora - ¿necesariamente?- cuando el docente tiene libertad: cuando no está sujeto a un libro

de texto, ni a terminología, ni a teorías previas, ni directrices oficiales en lo que atañe al análisis sintáctico. Esas premisas sólo se dan en España en la etapa de Educación Infantil, es decir, con niños de tres a cinco años.

Se me puede objetar que lo que estoy afirmando es un disparate didáctico, puesto que se trata de niños que ni siquiera son duchos en la lectoescritura. Respondo que todo se puede enseñar y que, en este caso, de hecho, se enseña, puesto que hay una serie de ejercicios clásicos con iconos que han sido popularizados entre las y los profesionales de Educación Infantil gracias a la obra de Monfort y Juárez (1987: 148-154). Estos autores los llaman con acierto ejercicios de conciencia sintáctica y consisten en lo siguiente<sup>10</sup>: se parte del dibujo unitario de una acción esquematizada, como:



y tras una serie de preguntas y respuestas se llega, en primer lugar, a la oración *Un niño mira una manzana* y en segundo lugar, a la separación de actantes y verbo, al que se simboliza de manera distinta:



Como los dibujos se hacen por separado (es usual emplear para cada unidad un cartel diferente que se cuelga por medio de pinzas de una cuerda), es muy fácil cambiar de oración, bien con alteración de los actantes o bien con la elección de un nuevo verbo, como se observa en los ejemplos siguientes:





Tras la práctica a lo largo del curso de este ejercicio los niños tendrán a su disposición bastantes actantes y verbos que les permitirán su manipulación y la comprensión intuitiva de sus diferencias, puesto que si quita el cartel de un verbo, tendrá que escoger obligatoriamente otro verbo -y no cualquiera- para que su frase tenga sentido. Del mismo modo, los actantes no pueden ser situados libremente si repugnan al régimen verbal. Así que, en esta primera etapa educativa, sin conocimiento explícito<sup>11</sup>, tanto maestras (son mayoría) como niños analizan oraciones. Quede claro, pues, que el disparate didáctico al que aludía líneas más arriba no es tal.

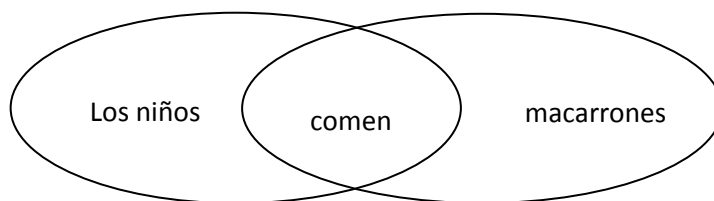
Como se trabaja forzosamente con iconos el análisis no se puede basar en la formalidad que conlleva la ley de la semejanza, con sus correlatos lingüístico de la concordancia y metalingüístico del análisis en constituyentes inmediatos, sino en las otras leyes perceptivas: la ley de la proximidad y la ley de la clausura. En esta primera etapa parece claro que la figura es la ley de la proximidad, mientras que la de clausura actúa como fondo, ya que, aunque el régimen está presente, no actúan perceptivamente de manera primordial las relaciones de dependencias entre unas palabras y otras, ya que para ello se exige una preparación lectoescribana, inusual en estas edades.

El paso siguiente ya está apuntado: en los primeros cursos de Educación Primaria, una vez que los niños lean y escriban, el esquema perceptivo se puede invertir y podríamos dar preferencia a la ley de clausura, con la aparición del análisis en árboles de dependencias y, más tarde, con la introducción de terminología: clases de palabras, tipos de funciones sintácticas, etc.

Pero es sabido que esa no es la práctica. Sucede que hay un corte de cuatro o cinco años hasta la introducción del análisis sintáctico (si es que se introduce) que, además, no tiene en cuenta el trabajo previo de los alumnos, ya que, como hemos apuntado, la doctrinas oficiales son o la ausencia de análisis o el análisis en constituyentes inmediatos. Hay que tener en cuenta que, por desgracia, este hiato se acentúa porque, salvo excepciones, en España los profesionales de Educación Primaria están acostumbrados a depender de manera casi absoluta de libros de texto, a lo que se añade el desconocimiento generalizado de teorías alternativas a las oficiales y el miedo a formar herejes científicos.

En el párrafo anterior he mencionado la existencia de excepciones a la ausencia de experimentación entre los profesores de Educación Primaria en lo que toca al análisis sintáctico. Una de las más llamativas está en Pi Navarro (1991), maestro y psicólogo, quien tomando como base los ejercicios antes comentados hace una secuenciación de

contenidos verdaderamente original y, sin duda, arriesgada<sup>12</sup>. Aunque entre las citas lingüísticas sólo aparece Chomsky, hay esquemas que recuerdan alguna idea fundamental de López García, por ejemplo, que el verbo es la frontera entre el sujeto-figura y los complementos-fondos. Eso explica que el verbo sea de aparición casi obligatoria y que lleve implícita la figura (el sujeto) y, a veces, también el fondo (los complementos). Se trata sólo de una intuición, puesto que no usa esa terminología, ni razona con percepciones lingüísticas, pero señala Pi Navarro (1991, 113-114) que el verbo es la parte fundamental de toda oración y que establece relaciones entre el sujeto y los complementos. Esa relación es un espacio compartido por dos objetos -es una frontera, en términos perceptivos-, de modo que uno de los varios análisis escolares que propone para una oración como *Los niños comen macarrones*, se puede representar de la siguiente manera:



## 5. CONCLUSIONES

Las leyes perceptivas están siempre presentes. Para el análisis sintáctico se ha dado preferencia a las leyes de semejanza y clausura. Teóricamente, a cualquiera de las dos le podemos dar primacía, aunque, por supuesto, hay que optar.

Conviene reconocer que en nuestro ámbito científico la postura mayoritaria se decanta en la actualidad -y también en el pasado- por la ley de semejanza y sus secuelas lingüísticas y metalingüísticas, mientras que las teorías que priman la ley de clausura son minoritarias. Pero no creo que debamos trasladar esa situación de modo irreflexivo a la escuela, porque en ésta hay que tener presentes las virtudes y defectos didácticos de las distintas maneras de analizar. Si no perdemos esto último de vista, el haber de la sintaxis de dependencias es muy superior al debe:

- Es menos formalista
- Presta atención al significado
- Tiene fuertes dosis de iconicidad
- Facilita la captación global
- Permite trabajar sin terminología
- Conlleva una secuenciación de contenidos más correcta que la actual

## NOTAS

<sup>1</sup> El caso de N. Chomsky es paradójico por muchas razones: a) Señala que no debe usarse su teoría en la escuela, pero un movimiento de renovación pedagógica –que veremos enseguida– la usa. b) Es conocido su compromiso político, mientras que su teoría es elitista. c) Como ha señalado Steinir (1992, 16) la política de Chomsky es en extremo antiimperialista y resulta paradójico que su teoría, con el axioma de las estructuras profundas universales innatas, que relegan al accidente y la superficialidad la diferenciación lingüística, es, también en extremo, imperialista

<sup>2</sup> Prueba del escaso interés que este asunto suscita entre los lingüistas es que R. Hudson es frecuentemente citado en la bibliografía especializada por su manual de Sociolingüística, algo menos por su teoría sintáctica (Word Grammar) y casi nunca por sus preocupaciones didácticas.

<sup>3</sup> No es cuestión ni nueva ni baladí la toma de conciencia de la imperfección del lenguaje humano. Como nos ha señalado G. Bueno (1980), ya hace más de veinticinco siglos que el sofista Gorgias lo dejó planteado muy claramente al mostrar la inconmensurabilidad entre las cosas, el conocimiento de las cosas y las manifestaciones lingüísticas de lo que creemos que son las cosas. Las corrientes lingüísticas formalistas rehúyen ese problema y desde un optimismo sobre el ser humano fundamentado históricamente –no es casualidad que surjan en países y épocas en fases de hegemonía político-económica– pretenden explicar el lenguaje desde parámetros lógicos o matemáticos “perfectos”. Tampoco deja de ser sintomático que la mayoría de las corrientes lingüísticas opuestas a este formalismo hayan visto la luz en contextos históricos de decadencia o subordinación político-económica. Si reflexionamos sobre la imperfección del lenguaje es forzoso subrayar que una de las críticas más agudas al formalismo chomskiano, la formula René Thom cuando alude a la fatiga o cansancio del lenguaje: ¿por qué hemos de utilizar un modelo formal con recursividad caso infinita, cuando lo que nos encontramos en la realidad es que el lenguaje pone límites constantes y cicateros a la generatividad?. Cfr. Thom (1980, 195).

<sup>4</sup> El modelo liminar de Ángel López García tiene dos sustentos fundamentales: la topología y la teoría del caos o de las catástrofes, por un lado, y la psicología de la Gestalt, por otro. En estas páginas nos interesa este último fundamento. Las obras más importantes donde se aplican los principios perceptivos al lenguaje son López García (1989), obra de difícil lectura, y los tres volúmenes que constituyen su *Gramática del español* (1994, 1996, 1998). También aparecen estos principios en López García (1988), de lectura más asequible. A estas obras remito para la ampliación de algunos conceptos que son presentados aquí de manera esquemática.

<sup>5</sup> Charles S. Peirce (1839-1914) es, casi con seguridad, el más original y versátil intelectual que hayan producido los E.E.U.U. de Norteamérica. Fue matemático, astrónomo, químico, cartógrafo, ingeniero, inventor, psicólogo, historiador de la ciencia, actor, literato, semiólogo, lógico, etc.

<sup>6</sup> Más una frontera entre figura y fondo que puede ser implícita o explícita y que es de primordial importancia para conocer muchos mecanismos del lenguaje.

<sup>7</sup> Empleo un diagrama arbóreo. Aunque se puede presentar de otras muchas maneras, creo que es más adecuado para los primeros niveles de enseñanza porque facilita una captación global de la estructura oracional. Sin embargo, en otros niveles y cuando los análisis se complican las representaciones arbóreas pueden llegar a ser contraproducentes. Del mismo modo la terminología empleada puede variar: adjetivo determinativo, adyacente, modificador o determinante en el caso de *mís* o en el de *demasiados*.

<sup>8</sup> También podríamos haber eliminado las etiquetas de los nudos terminales del primer análisis, pero en modo alguno la terminología de los nudos no lexicales.

<sup>9</sup> Es conocido su trabajo con niños, maestras y futuras maestras de Montpellier: experiencias Paravisol, Tourret y Vidal, Fontvieille y Baconnier, realizadas entre 1937 y 1943, en el ambiente de renovación pedagógica que impulsó H. Wallon y que se concretó en el fallido plan de enseñanza Longevin-Wallon.

<sup>10</sup> Resumo la explicación de Monfort y Juárez y tomo los gráficos que siguen de su obra. Por supuesto, el docente tiene libertad para emplear otros dibujos, fotografías, etc.

<sup>11</sup> Resulta sintomático que la mayoría de los docentes de Ed. Infantil no tiene conciencia de que sus alumnos están realizando un análisis oracional. Cuando en algunas ocasiones se lo he puesto de manifiesto, el peso de la tradición surge y comentan que, en efecto, los niños estaban separando sujeto y predicado. Evidentemente no es así: separan verbo y actantes. Normalmente este ejercicio se hace por sus virtudes de cara a la preparación para la lectoescritura: direccionalidad izquierda-derecha y preparación para la correcta separación de las palabras.

<sup>12</sup> Hay muchas ideas discutibles desde el punto de vista lingüístico, pero al menos hay ideas. El origen de los errores está en que Pi Navarro no da primacía a ninguna de las leyes que rigen las oraciones, puesto que mezcla la ley de proximidad con la de clausura –jerarquiza de manera algo caótica- y no puede haber dos figuras simultáneas

## **BIBLIOGRAFÍA:**

Aranda Muñoz, E. (1986): «Encuesta sobre el análisis gramatical en la E.G.B», *Monteolivete*, 3, 9-30.

Bueno, G. (1980): «Imagen, símbolo, realidad», *El Basilisco*, 10, 57-74.

Castro, A. (1922): *La enseñanza del español en España*, Madrid, Victoriano Suárez.

Chomsky, N. (1988): *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua I*, Madrid, Visor, 1989.

Crespo Cano, V. (1985): *El niño. Hacia un enfoque integrador*. Bogotá, USTA.

Hudson, R. (1992): *Teaching Grammar: A Guide to the National Curriculum*, Oxford, Blacwell.

Hudson, R. (1998): *English grammar*, London, Routledge.

Hudson, R. (2000): «Grammar teaching in dead- NOT!», en Wheeler, R. (ed.): *Language alive in the Classroom*, Westport, Greenwood, 1-22..

Gili Gaya, S. (1952): «La enseñanza de la Gramática», *Revista de Educación*, I, 2, 119-122.

López García, Á. (1988): *Psicolingüística*, Madrid, Síntesis.

- López García, Á. (1989): *Fundamentos de lingüística perceptiva*, Madrid, Gredos.
- López García, Á. (1994): *Gramática del español*. I. La oración compuesta, Madrid, Arco/Libros.
- López García, Á. (1996): *Gramática del español*. II. La oración simple, Madrid, Arco/Libros.
- López García, Á. (1998): *Gramática del español*. III. Las partes de la oración, Madrid, Arco/Libros.
- M.E.C. (1992a): *Infantil. Orientaciones didácticas*, Madrid, M.E.C.
- M.E.C. (1992b): *Infantil. Área de comunicación y representación*, Madrid, M.E.C.
- M.E.C. (1992c): *Primaria. Lengua castellana y literatura*, Madrid, M.E.C.
- M.E.C. (1992d): *Primaria. Orientaciones didácticas*, Madrid, M.E.C.
- M.E.C. (1992e): *Educación Secundaria Obligatoria. Orientaciones didácticas*, Madrid, M.E.C.
- M.E.C. (1992f): *Educación Secundaria Obligatoria. Lengua castellana y literatura*, Madrid, M.E.C.
- Monfort, M. y Juárez Sánchez, A. (1987): *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*, Madrid, C.E.P.E. 2<sup>a</sup> ed.
- Pi Navarro, V.E. (1991): *Recursos didácticos en el área de lenguaje-2 (juegos gramaticales: pictogramas)*, Alcoy (Alicante), Marfil.
- Sastre, G. y Moreno Marimón, M. (1988): *Enciclopedia práctica de pedagogía. 3: Técnicas pedagógicas (I)*, Barcelona, Planeta.
- Steiner, G. (1992): *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*, México, F.C.E., 1995, 2<sup>a</sup> ed..
- Tesnière, L. (1959): *Elementos de sintaxis estructural*, Madrid, Gredos, 1994.
- Thom, R. (1980): *Modèles mathématiques de la morphogenèse*, Paris, Christian Bourgeois.